

A tensão de ensinar na (im)potência de controle

Monteiro, Francisca Paula Toledo; Souza, Regina Maria de

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Monteiro, F. P. T., & Souza, R. M. d. (2010). A tensão de ensinar na (im)potência de controle. *ETD - Educação Temática Digital*, 11(esp.), 269-294. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-106616>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>



A tensão de ensinar na
(im)potência de controle

Francisca Paula Toledo Monteiro
Regina Maria de Souza

RESUMO

Este artigo apresenta o estudo de caso de uma criança com “dificuldades de aprendizagem”. Os recursos teóricos que deram suporte a essa reflexão têm origem na psicanálise – nos escritos de Sigmund Freud sobre o inconsciente, o saber e a relação transferencial – e na filosofia, sob a ótica de Michel Foucault e seus apontamentos sobre poder, saber e verdade.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Psicanálise; Dificuldades de aprendizagem; Desejo; Saber; Poder

The tension of teaching under
the power (lessness) of control

ABSTRACT

This article presents the case study of a child with “learning disabilities”. The theoretical backdrop that supported this reflection has its origins in psychoanalysis – in the writings of Sigmund Freud about desire, knowing and transference – and in philosophy, in the perspective of Michel Foucault and his entries concerning power, knowing and truth.

KEY WORDS

Education; Psychoanalysis; Learning disabilities; Desire; Knowing; Power



MARCHA SOLDADO, CABEÇA DE PAPEL

O presente texto guarda forte vínculo com o meu trabalho de mestrado, cuja orientação foi feita por Regina de Souza. Não se reduz, porém, a ele ou dele é uma cópia. Eu e Regina reencontramo-nos para retomá-lo, em parte, e vertê-lo em artigo que possa mostrar aos leitores os esforços para pôr em operação dialógica duas miradas distintas: aquela que provê o olhar psicanalítico e aquela que captura a filosofia ensaiada por Michel Foucault. Isto foi o que nos motivou: deixarmo-nos perturbar, novamente, por estes dois enfoques, como forma de revermos a nós mesmas, em nossa prática e no acontecimento que nos tocou, e fez-nos revisitar ambas as teorias – a questão posta pela menina Jordana.

Minha trajetória como professora alfabetizadora iniciou-se num espaço de educação não formal, com as crianças que apresentavam “dificuldades” de aprendizagem na escola e levou-me a buscar conhecimentos na universidade — especificamente, num curso de graduação em Pedagogia — e estendeu-se, depois, para os espaços de educação formal. A culminância deu-se com a formação de um grupo de estudos e pesquisas com crianças, jovens e adultos sobre as dificuldades de aprendizagem na escola.

Embora naquela época já acreditasse que “ouvir” e “ver” as crianças de modo diferente daquele que se limitava aos padrões — como um estudante deve ser e fazer em determinado tempo e o que um professor deve ser e fazer diante do aluno — fosse um caminho para que as crianças se abrissem à aprendizagem, a minha maneira de lidar com a questão do “fracasso escolar” ainda era perpassada pelas visões da medicina, da sociologia (carência cultural) e da psicologia ortopédica (CORRÊA, 2001).

Essa maneira de responder às “dificuldades” foi uma tentativa que encontrei para aliviar a angústia que aquelas crianças causavam — e ainda causam — em mim. Tais inquietações foram se articulando no decorrer de minha prática como professora e acabaram por converter-se em meu objeto de pesquisa de mestrado, cuja preocupação principal foi a de estudar a maneira como a Educação e o fracasso escolar encontram-se, ainda hoje, balizados



pelo discurso da medicina, que remetendo à patologização da criança pela escola. Nesse contexto encontrei-me com Regina de Souza, e, na vivência das disciplinas, dos grupos de estudos e das discussões conjuntas, dei forma à minha dissertação de mestrado e a muitas transformações em minha prática da Educação e nos modos de fazê-la.

Desde a conclusão do mestrado já se vão dois anos, mas ainda nos sentimos perturbadas pelas interrogações que o caso da menina Jordana nos provoca. Revivendo as cenas e os diálogos travados e registrados na memória, mas cientes de que se trata de uma nova história, passamos, então, à escrita deste texto.

Nesse sentido, “a história é o passado na medida em que é historiado no presente — historiado no presente porque foi vivido no passado” (LACAN, 1979, p. 21). Relendo Freud, Lacan afirma que o revivido exato não é o essencial e, para Freud, o que importa é a reconstrução. E essa reconstrução dar-se-á, daqui em diante, em terceira pessoa, pois já não é mais somente a minha experiência com Jordana e o que ela me provocou, mas o que dela narrei e elaborei também junto com Souza. E é com essa outra voz que nos questiona e que responde às nossas reflexões que, daqui por diante, escrevemos nosso texto.



SE NÃO MARCHAR DIREITO, VAI PRESO PRO QUARTEL!!

*“Torna-se louco; alguém que a maioria das vezes não encontra ninguém para ajudá-lo a tornar real o seu delírio”
(FREUD, 1929-1930, p. 89, 2006).*

Jordana¹ (J.) era uma menina de nove anos, cursava a terceira série do ensino fundamental e apresentava dificuldade em matemática. Naquele momento, não conseguia aprender a operar com porcentagem e estava muito apreensiva, pois faria, em breve, uma avaliação mensal dessa disciplina.

J., por conta de sua condição socioeconômica e familiar, frequentava o *Lar Criança Feliz*, instituição sem fins lucrativos que acolhe crianças consideradas “de risco” (crianças em situação de rua, expostas a perigos, tais como exploração sexual, desamparo, fome, frio etc.), na qual Francisca Monteiro (F.) era professora voluntária, responsável pela oficina denominada “Lição de Casa”, em que as crianças que sentiam dificuldade em realizar o dever escolar ou necessitavam de algum esclarecimento se inscreviam espontaneamente. J., matriculada por sua avó e responsável legal, ficava no *Lar* no contraturno de seu horário escolar. Na escola e na instituição, suas “dificuldades” eram justificadas pelo fato de a menina não ter conhecido a mãe, que morrera no ato de lhe dar a vida.

Em um dos encontros naquela oficina, J. relatou a F. que, por vergonha, temia, na escola, fazer perguntas, pois, segundo ela, a professora mostrava-se hostil frente às interpelações dos estudantes. De acordo com a menina, era comum as crianças, na classe, ouvirem da professora: “*Vocês não aprendem? Já não disse que...*”; ou: “*Vocês são burros? Não se cansaram de me ouvir falar que...?*”. Nesse contexto, J. tinha receio de ser qualificada de “burra” diante dos colegas.

¹ Por questões éticas, o nome da criança é fictício.



Ao final de muitas tentativas de ensino, mesmo valendo-se de vários recursos didáticos, F. não conseguiu ensinar a J. o conceito de porcentagem. Assim, entre frustrada e entristecida por ter esgotado as ferramentas didáticas de que dispunha, sem conseguir resolver o problema pedagógico objetivo da menina, F. sugeriu a J. que tentasse vencer o medo de fazer perguntas à professora todas as vezes que não entendesse alguma questão. Ficou combinado que, se não fosse atendida, F. iria até a escola verificar como poderia aproximá-la da professora, sem que ambas (J. e a professora) se sentissem constrangidas.

Dito de outro modo, F. insistiu para que J. assumisse o desafio de colocar-se à prova em relação à professora, sem, contudo, sonegar à menina o necessário suporte afetivo, caso não fosse atendida em sua demanda de ser escutada pela mestra. Percebido o alívio no rosto da menina diante da possibilidade desse apoio, o diálogo assim continuou:

J: Minha sala é a terceira série E.

F: É mesmo? E o que significa isso?

J: Você não sabe? É que a turma E é a turma dos mais fracos.

F: Como assim?

J: Aqueles que não aprendem direito. Sabe?

F. sentiu forte impacto diante de tal revelação porque julgava que esse tipo de classificação ou homogeneização não acontecesse mais — que era parte de um passado superado, o seu próprio.

Terminado o encontro, J. despediu-se de F. No dia seguinte, assim que a avistou vindo ao seu encontro, com o rosto radiante e um sorriso aberto, F. imaginou: “*J. fez uma boa prova*”. Tentou conter-se, para que a própria criança lhe contasse o que supunha ser motivo de tanta alegria, todavia, acabou se precipitando e perguntou diretamente à criança: “*Fez uma boa prova e tirou dez?*”



Essa precipitação de F. talvez revele o pré-construído social de que, se uma criança chega feliz depois de uma prova escolar, não há outro motivo senão o de ter sido bem avaliada, conforme as normas institucionais.

J., todavia, derrubou essa possibilidade, respondendo-lhe: *“Não. Mas tive coragem de falar com a professora e fazer uma pergunta!”*.

Importante destacar que a resposta de J. confirma o pressuposto de que o sujeito se dá em ato e que a angústia de J. era bem menos objetiva do que F. supunha: não se tratava, para ela, de obter uma nota alta ou mesmo de aprender porcentagem, mas de ter a coragem de admitir frente a um outro (a professora, que operava na função de juiz) sua verdade, seu não conhecer, e, ao fazer isso, convocar a professora para a sua função: a de ensino. Vamos discutir esse ponto mais adiante.

Durante o restante do ano, J. não procurou F. na “Oficina de Lição de Casa”, embora, quando chegasse à instituição e nos intervalos das oficinas que agora escolhia, trocasse com ela sorrisos e afetos (abraços, acenos, piscadelas, ois e tchau). Parecia haver em seu olhar algo de uma cumplicidade para com F., como se dissesse, *“estou bem”, “dou conta da escola por minha conta”*... O tempo foi transcorrendo.

No ano seguinte, ao retornar às atividades na instituição, J. passou em frente à janela da sala da “Lição de Casa”; debruçou-se no parapeito, chamou F. e iniciou a conversa, enfatizando que não era mais uma aluna “E”, agora era “A”; além disso, havia conseguido sua promoção para a quarta série:

J. - *Sabe, professora, eu passei para a quarta série e agora estou na turma A!*

F. - *É mesmo? E o que é ser da turma A?*

J. - *Ah! Você esqueceu? Já te falei, turma A é dos fortes, dos que aprendem e sabem mais; turma B é a dos mais ou menos, até chegar na turma E, a dos fraquinhos. Lembra?*



Esse diálogo com J. remete-nos aos escritos de Foucault (1991), em especial, à forma como o filósofo francês discute o que é o “poder disciplinar”, do qual a “disciplina” é uma tática constitutiva, um dos mecanismos de classificação para futura “correção” daquilo ou daquele que foge à norma, escapa como um resíduo, como algo irreduzível. Assim, a

“disciplina” não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições “especializadas” (as penitenciárias, ou as casas de correção do século XIX) seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (um dia se precisará mostrar como as relações intra-familiares, essencialmente na célula pais-filhos, se “disciplinaram”, absorvendo desde a era clássica esquemas externos, escolares, militares, depois médicos, psiquiátricos, psicológicos, que fizeram da família o local de surgimento privilegiado para a questão disciplinar do normal e do anormal), seja de aparelhos que fizeram da disciplina seu princípio de funcionamento interior [...], seja enfim de aparelhos estatais que têm por função não exclusiva, mas principalmente fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (a polícia). (p. 189)

A escola de J., como tantas outras, ainda faz operar um econômico sistema disciplinar classificatório a partir do uso das cinco primeiras letras do alfabeto (A, B, C, D, E), colocadas antes do número da série em que está a criança. Esta combinação pode ser vista acima da porta de cada classe, por qualquer pessoa que esteja fora dela; da mesma forma, ela é colocada no cabeçalho das lições da escola. O cinismo consiste no fato de que são as mãos das crianças que grafam a letra que corresponde ao seu “nível de desenvolvimento cognitivo” – ser inteligente (A) ou ser estúpida, “burra” (E).

Uma simples letra (A ou E) constitui-se em um enunciado cujo sujeito é aquele mesmo que se nomeia. Ao enunciar-se: “sou da classe E” (ou A, ou B etc.), cada criança avalia o grau de distanciamento que guarda em relação às demais, segundo uma normativa implícita (vale enfatizar, não dita) na qual, em nossa sociedade, atribui-se um “A” para tudo e todo objeto — de um sujeito a uma revista — que seja de excelência; e um “E” para aqueles que estão na periferia nebulosa de uma aceitação tolerante no sistema avaliativo.



Ora, deste jogo, decorre outro: não é a escola que é “E”, mas uma classe inteira de sujeitos. São esses sujeitos os seus anormais, que estão na periferia de um padrão de escola que os inclui em seu espaço físico, ao mesmo tempo que nele separa os estúpidos, os indisciplinados, os hiperativos, os disléxicos — e tantos outros “Es” — daqueles inteligentes, disciplinados, calmos, organizados e competentes, alunos “As”. Incluídos no espaço arquitetônico global de uma escola fundamental de 500 estudantes, os “Es” e os “As” são esquadrejados em espaços físicos menores, quadrangulares, nos quais cabem de 30 a 50 estudantes, sempre dispostos em carteiras escolares individuais, umas atrás das outras, voltadas para um quadro negro, diante do qual um par de olhos atentos — os do professor ou da professora — os observa e tem, de acordo com critérios arbitrários, objetivos ou subjetivos, a legitimidade de alterar a situação de cada corpo ao final de um ano letivo, transformando-o em “A”, ou de mantê-lo na mesma condição.

De fato, foi mais precisamente o poder disciplinar sobre os indivíduos, organizado paulatinamente em meados do século XVII, que trouxe consigo novas tecnologias de controle dos corpos (FOUCAULT, 2006). Foram elas: a classificação dos indivíduos (dos presidiários, segundo os atos cometidos; dos animais em zoológicos, segundo sua agressividade; dos pacientes nos hospitais, segundo sua periculosidade e os riscos para os demais; e dos alunos nas escolas, das crianças de uma série em subclassificações feitas em série — do A ao E, do primeiro ao nono ano —, de forma arbitrária, linear em ponto de partida e chegada já definidos previamente); e do exame minucioso e escrito, dos problemas e dos desempenhos de cada sujeito, tática até hoje vigente nas escolas.

No caso de J., os traços considerados pela escola para tê-la matriculada em uma turma E, foram: dificuldades de interpretar texto; ter letra feia; ser miúda (o que poderia indicar falta de nutrientes no seu corpo e cérebro que, circularmente, relacionavam-se com suas dificuldades de aprender e desenvolver-se fisicamente); ter dificuldade em realizar cálculos de porcentagem; e ter o que, em geral, a escola e a clínica rotulam como “pertencente a uma família desestruturada”, já que era órfã e criada por uma avó pobre, sem cultura, semianalfabeta, com mais de 70 anos, sem instrução para poder socorrer a aluna nas



atividades escolares, etc. O exame do desempenho de J., por meio de provas e do olhar atento da professora, foi o elemento que autorizou a escola a inseri-la no espaço daqueles que estão nos 25% à esquerda da área dos 50 % do universo de estudantes de seu nível escolar, na variável quantificada e tomada, arbitrariamente, para comparar um sujeito ou um objeto com outro similar do mesmo grupo — processo matemático de transformar cada sujeito em um dado da estatística na Curva de Gauss.

Interessante apontar a ironia de J. em lidar com a matemática no ponto exato em que esta toca a estatística, ciência que pode transformar um sujeito ou um objeto em porcentagem. J. estaria resistindo ao poder disciplinar da escola, isto é, estaria se recusando, sem dar-se conta, a aceitar o modo como era contada pelo sistema avaliativo educacional?

A “não aprendizagem” ou a recusa da criança em aprender pode ser compreendida como uma forma de resistência, de linha de fuga do sujeito diante dos mecanismos da escola, uma maneira de fazer-se singular em meio à massa de iguais, um modo outro de inscrever-se na ordem a partir de uma des-ordem. Daí a importância de considerar as redes de poder, como postuladas por Foucault (1998).

Em sua aula de 21 de novembro de 1973, Foucault (2006) destaca a questão do poder e analisa-o, a partir do discurso sobre a loucura, ligando-o à verdade. Com a pergunta: “o que é esse poder que tudo hierarquiza e quer controlar?”, Foucault expôs a existência, em nossa sociedade, do que chamou de poder disciplinar:

A hipótese que eu queria propor é que existe em nossa sociedade algo como um *poder disciplinar*. Com isso entendo nada mais que uma forma de certo modo terminal, capilar, do poder, uma última intermediação, certa modalidade pela qual o poder político, os poderes em geral vêm, no último nível, tocar os corpos, agir sobre eles, levar em conta os gestos, os comportamentos, os hábitos, as palavras, a maneira como todos esses poderes, concentrando-se para baixo até tocar os próprios corpos dos indivíduos, trabalham, modificam, dirigem o que Sevan chamava de “fibras moles do cérebro” (2006, p. 50, grifo nosso).



Esse poder, contrapondo-se ao poder soberano, usa de estratégias e dispositivos² para tudo controlar, vigiar. Poder e verdade relacionam-se intimamente na abordagem foucaultiana.

Faz-se importante esclarecer como entendemos os conceitos de “poder”, “saber” e “verdade” para Foucault, assim como entendemos a “verdade” a partir da psicanálise.

Para Foucault (2003), a “verdade” refere-se às relações e às produções de poder/saber, que são constituídas em determinadas épocas, difundidas e reconhecidas através das redes discursivas, dos dispositivos, dos ditos e não ditos e geram saberes: o saber da medicina sobre a loucura, sobre o sexo, estendendo-se para os saberes da pedagogia, por exemplo, que classifica e nomeia os que se desviam da norma, os indisciplinados, os que não aprendem etc. Uma vez relacionadas ao poder, tais verdades são passíveis de desconstrução, através de resistências, linhas de fuga, fissuras, possibilitadas pela própria operatividade do poder.

A “verdade” para a psicanálise refere-se à verdade de um sujeito que se oculta e ao mesmo tempo se revela em sua fala.

A noção de “verdade” em psicanálise, a partir das idéias heideggerianas da verdade como *aletheia*, se inscreve na dialética do significante sob a forma de uma presença na ausência, e de uma ausência na presença segundo a categoria *logos-aletheia*. Assim, nos matemas dos quatro discursos, Lacan garante à “verdade” um lugar, e não há um “significante” que possa representá-la, pois a verdade do inconsciente só pode ser dita por partes, ou bem mostrar-se a si mesma sem mediação significante, tal como expressa a fórmula: “a verdade, eu falo”. (ALBANO, 2006, p. 182, tradução nossa).

² Ao longo deste trabalho o termo “dispositivo” (bastante complexo) será entendido, à luz de Foucault (1998), em primeiro lugar, como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo, rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] Em segundo lugar, [...] a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. [...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudança de posição, modificações de funções que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, [...] entendo o dispositivo como tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função responder a uma emergência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”. (p. 244)



Essa verdade pode ser definida, a partir de Lacan, como uma borda entre o simbólico, o imaginário e o real — é *isso* que está presente na estrutura psíquica do sujeito e se manifesta, à revelia dele, em seus atos cotidianos (lapsos, sonhos, chistes, sintomas etc.). Ainda que muitas vezes de um modo sofrido, o sintoma, para a psicanálise, é também uma das formas de o sujeito constituir-se na tensão das (o)pressões impostas pelos regimes de verdade de sua época.

Se, na perspectiva foucaultiana, o anormal é o resíduo que põe a nu a perversidade de um sistema institucionalizado de poder que a tudo quer controlar, para Foucault (1998) a resistência — como ato político — é efeito produtivo de poder. Portanto, não se pode reduzir o poder a sua negatividade opressora, mas sim considerar as possibilidades que ele abre para os enfrentamentos e as instaurações de novas redes de poder e de existência para um sujeito ou coletividade.

Do ponto de vista da psicanálise, por conta das pulsões psíquicas que põem em ato a verdade subjetiva, nem sempre se faz operar, de modo racional e deliberado, a resistência a esse poder social como sujeito de e da história. Nossa aposta é a de que J. denunciava, com sua aparente dificuldade em operar com porcentagem, o jogo perverso de uma sociedade disciplinar, cujo modelo de escola, baseado em classes, séries ou letras faz parte da maquinaria de controle dos corpos e docilização das mentes.

Ainda destacando os escritos do filósofo francês sobre os modos de constituição das sociedades de controle na sociedade soberana, os modos de ensino baseavam-se na aprendizagem de um ofício; portanto, na relação entre um mestre e um aprendiz, a qual se findava na aprovação de uma obra confeccionada pelo aprendiz. O poder circulava, pois, entre um saber e um fazer — o saber do mestre a ser transmitido para o fazer do aprendiz.



Todavia, essa lógica foi rompida pelos modos de produção da modernidade. A escola não ficou isenta desta transformação: nela, a *obra* do estudante refere-se menos ao que ele pode *criar* a partir do que aprendeu; e mais ao que consegue reproduzir em série, a partir de uma grade curricular que já antecipa o quê, como e de que forma algo deve ser aprendido e reproduzido.

A boa avaliação recai sobre a competente reprodução do já estabelecido *a priori* por e para o aluno. A escola cerceia, desse modo, a manifestação do sujeito de desejo, a criatividade e o acontecimento. Quer dizer, a escola é uma instância de lei que opera duplamente: de um lado, pela imposição da lei, atua como instância simbólica de castração necessária para a estruturação psíquica do sujeito – o que provoca sempre um mal-estar, preço necessário a ser pago para viver com os outros, como defendeu Freud, em 1930, em seu trabalho *O mal-estar na civilização* (FREUD, 1974). Vale lembrar que a submissão à lei não leva, necessariamente, à alienação, à ordem. De fato, submeter-se às leis não significa apagar-se como sujeito, mas sim que a pessoa reconheça o fato de que o convívio social demanda-lhe restrições e renúncias pessoais. Já a alienação à ordem significa que houve o apagamento do sujeito de desejo e, com isso, o que ocorre é a emergência de um indivíduo reprodutor, que não interpela a ordem estabelecida e a repete.

Em síntese, estar submetido a uma instância legal é estruturante e produtivo, no sentido em que, em sociedade, não se pode fazer tudo, de qualquer modo, em qualquer lugar e como se deseja. Logo, a convivência em civilização demanda a existência de leis e a observância a elas.

De outro lado, a escola faz-se perversa quando aponta para um fazer na Educação, cuja finalidade maior é a de ensinar tudo da mesma forma a todos, como se todos fossem iguais e tivessem os mesmos desejos. Nessa lógica, se a criança não se enquadra nas normas e nos tempos de aprendizagem, de comportamento ou de desenvolvimento orgânico da maioria, colocam-se em marcha mecanismos ortopédicos de “correções”, tais como as salas de reforço e as de recuperação; ou, o que em natureza é o mesmo, indica-se um



especialista externo à escola para dar conta do que deveria ser entendido como a manifestação de uma singularidade. Melhor dizendo, embora a escola como instância de lei realize uma função estruturante importante, atua também como instância de assujeitamento, pois seu modo de ensino não admite as diferenças nem os diferentes — resíduos, feitos percentuais, na curva normal. Tais resíduos, sujeitos ineducáveis e singulares, denominam-se anormais, deficientes, débeis mentais, indisciplinados, rebeldes, loucos etc. Quando a criança resiste à docilização disciplinar da escola, a instituição, em geral, não se permite questionar em suas verdades e tenta tamponar o movimento desejante do estudante — gerado pela falta estruturante —, buscando supri-la através de reforços psicopedagógicos voltados, a nosso ver, para o apagamento da singularidade. O que poderia ser escutado e ser transformado em aprendizagem também para o professor, para novos modos e fazeres da/na Educação, volta-se, assim, contra a criança (MONTEIRO, 2008). Desse modo, o aluno converte-se em um problema a ser solucionado pela clínica e também em *objeto* de estudos e de inspiração teórica — apaga-se, então, o sujeito e sua singularidade, para convertê-lo em um dado que se pretende aplicar a um grupo inteiro de sujeitos. Está aí uma forma perversa de apagamento da diferença e uma das formas de instituir a deficiência. Por meio de exames cuidadosos e intervenções persistentes que tomam tempo e consomem energia psíquica, a escola procura suprir a falta — que impulsiona o desejo; que poderia levar ao estabelecimento de uma novidade, de um acontecimento.

Ao definir um desvio — dificuldade de aprender porcentagem — como deficiência, a armadilha é fazer da solução do “desvio da norma” o desejo do outro, o estudante. Implanta-se simbolicamente nele o desejo de ser uma criança “A”, ou, de outro modo, de fazer-se a imagem do desejo alheio. Os discursos que prometem a normalização transformam em “real” a própria falta de conhecimento, propondo que se substitua o Real (que é da ordem do desejo e, portanto, do inconsciente) em algo possível de ser concretizado, materializado, treinado, implantado e normalizado pelo especialista. É nesse contexto de promessa do que se sabe impossível que citamos um comentário de Jacques Lacan (1991, p. 51): “Toda a canalhice repousa nisto, em querer ser o Outro – refiro-me ao grande Outro – de alguém, ali onde se delineiam as figuras em que seu desejo será captado”.



Como produção cultural, a escola, com suas táticas, estratégias e valores morais confere elementos para a constituição do supereu, instância psíquica inconsciente que atua como juiz interno, às vezes cruel, das ações do sujeito. Portanto, o modo como a escola se constitui, em uma dada época, reflete-se na forma como o sujeito se estrutura psiquicamente. É importante ressaltar que, do ponto de vista histórico, o aparecimento do “fora de norma”, da criança com problema de aprendizagem ou do débil mental só se tornou possível com o processo de disciplinarização da escola, a partir dos séculos XVIII e XIX. Segundo Foucault (2006),

[...] é a partir do momento em que há disciplina escolar que vocês vêem aparecer algo como o débil mental. O irreduzível à disciplina escolar só pode existir em relação a essa disciplina; aquele que não aprende a ler e a escrever só pode aparecer como problema, como limite, a partir do momento em que a escola segue o esquema disciplinar. [...]Creio que temos aí uma característica própria dessa isotopia dos sistemas disciplinares: é a existência necessária dos resíduos que vai acarretar evidentemente o aparecimento de sistemas disciplinares suplementares para poder recuperar esses indivíduos, e isto ao infinito. (p. 66-67).

Com o advento das transformações das relações econômicas e sociais, surge também a necessidade de um controle mais rigoroso e de um ensino mais eficaz — a favor de uma maior produtividade e também de controle da produção. Assim, a escola surge do modelo de fábrica, de produtividade e de eficiência.

SAMBA LELÊ PRECISAVA É DE UMAS BOAS PALMADAS

Um dos efeitos do poder disciplinar, como já mencionado, é o controle do corpo e a docilização da mente do indivíduo, que podem ter o efeito ilusório de preencher a falta que estrutura e movimenta o sujeito de desejo.

No caso de J., como ela *falou* a F. em um dos encontros que tiveram, o problema de não saber porcentagem era o *que incomodava a escola*. O problema dela, no entanto, segundo ela mesma, era o fato de não conseguir falar diante da professora.



Como sabemos, todo professor tem legitimidade institucional para classificar, aprovar ou reprovar seus alunos; portanto, J. poderia, se desse um passo em falso, ver-se rotulada — e até quando? — de “estúpida”. Todavia, por que não vencida o próprio temor de fazer-se ato de fala e de escuta para a professora?

Supomos que J. não enfrentava sua angústia de falar, pois necessitava de uma instância que ocupasse o lugar materno diante da instância paterna que era a escola (espaço onde opera a lei).

Esta hipótese vem ao encontro de uma situação vivida por J. e F. Um dia, no pátio, J. confidenciou a F. o desejo de que esta ocupasse o lugar de mãe para ela:

- Professora, eu queria ser sua filha, eu não tenho mãe...

Em outro momento, J. vê F. chorando no intervalo de uma atividade e pergunta-lhe o motivo. F. não lhe esconde o fato de que chorava a morte da mãe. Esses acontecimentos, a nosso ver, deram o substrato para que uma relação transferencial se operasse, relação fundada em um processo identificatório de J. com F.

“Transferência” foi uma palavra introduzida no vocabulário psicanalítico por Freud e Sandor-Ferenczi, entre 1900 a 1909, para designar um processo no qual, durante a sessão de psicanálise, os desejos inconscientes do analisando, vinculados a objetos externos, são projetados e atualizam-se na relação analítica e na pessoa do psicanalista, que se faz suporte para que tais desejos sejam revividos e elaborados (ROUDINESCO; PLON, 1997).

Se, no início, a noção de “transferência” prendia-se ao *setting* onde ocorria a sessão de psicanálise, o conceito, atualmente, excede-o.

Em *Psicopatologia da vida cotidiana*, escrito em 1901, Freud (1976) afirmou a possibilidade de a transferência ocorrer nas relações pessoais cotidianas.



De fato, realizamos e recebemos os efeitos de transferências o tempo todo, em diferentes espaços e em distintas posições sociais (como professora, amiga, médica, colega de trabalho etc.). A diferença é que, no contexto psicanalítico, a transferência é uma ferramenta da qual o analista se vale para promover a remissão ou o atravessamento do sintoma. Como o analista é um ser humano, portanto movido também por pulsões, é possível que ele desloque sentimentos seus para o analisando, acontecimento que Freud inicialmente denominou de contratransferência. Freud (*apud* FERREIRA NETO, 2001) já marcara a natureza amorosa dessa relação especial entre pessoas, mas foi Lacan que, no Seminário VIII (*A transferência*), aprofundou tal idéia, afirmando que a transferência é um ato de amor; definiu esse sentimento como “Amar é dar o que não se tem”. Quem ama é amante...

O amante é aquele que, sentindo que algo lhe falta, mesmo sem saber o que seja, supõe em outro, o amado, algo que o completaria. O amado, por sua vez, sentindo-se escolhido, supõe que tem algo a dar, sem saber o quê. Mas como o amado é também um ser falante [inscrito no simbólico da língua, de qualquer língua] e faltante, algo também lhe falta, como ao amante. Assim, o que ambos têm a dar é um nada[no sentido de uma materialidade objetiva e palpável], um vazio. E aquilo que o amado supõe para dar não é o que falta ao amante. O amante não sabe o que lhe falta, o amado não sabe o que tem, um não-saber do inconsciente. [...] Lacan é muito enfático, dizendo que “amar é querer ser amado”, formulação bem próxima do conceito de amor narcísico em Freud. Sendo assim, no mesmo momento em que o amante constituiu alguém como amado, transforma-se em amante e vice-versa. (FERREIRA NETO, 2001, p.94-95).

Sônia Alberti (2003) fez referência à demanda e ao desejo na transferência, mostrando que

[...] ao retomar o tema freudiano da transferência, Lacan justifica o porquê de ela sempre estar articulada com a teoria do amor: a transferência, tanto quanto o amor, diz respeito à disparidade subjetiva da posição de dois sujeitos sem equivalência entre si porque não há equivalência entre dois sujeitos se não os reduzimos a meros significantes. (p. 93).



Parte do sucesso da odisséia psicanalítica é haver uma boa relação transferencial, portanto amorosa, entre analisando e analista: ambos precisam estar capturados pela pulsão (para sermos freudianas) ou desejo (no rastro de Lacan) de se porem à disposição um do outro em um duplo jogo: o analisando precisa sentir-se amado pelo analista — elemento que dará suporte às suas angústias e projeções; e o analista, colocar-se na posição de escuta do analisando, na tentativa de oferecer algo de si sem saber exatamente o quê — sem cair na tentação de ser um substituto afetivo para o analisando e, assim, submetê-lo a uma dependência amorosa.

Seguidores de Freud e Lacan pertencentes ao campo da educação empenharam esforços para demonstrar a lógica da ação transferencial no contexto da relação professor-estudante, o que oferece ferramentas conceituais adicionais para entender o (in)sucesso de aprendizagem. O deslocamento do conceito de “transferência” da clínica para a escola e para o curso das relações cotidianas é apropriado. “Transferência” implica a idéia de “deslocamento, de transporte, de substituição de um lugar para outro, sem que essa operação afete a integridade do objeto”. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 767).

No percurso de tais idéias, Lajonquière (2000) afirma que educar é transmitir marcas simbólicas. Há que haver, de um lado, uma pessoa no lugar de quem está em condições de escutar e falar o que pensa saber sobre um assunto; e, do outro, alguém que fará o mesmo: buscará fazer-se falar e pôr-se na posição de aprendiz, movido pela ilusão de que o que lhe falta será preenchido pelo conhecimento de uma matéria ou curso. É esta pulsão — a da busca da completude — que mobiliza o estudante, aliada à pulsão do professor de colocar-se no lugar ao mesmo tempo da lei e da maternagem; do que deve ser ensinado e do que será, inescapavelmente, deixado em aberto, como uma fenda ou senda, na qual o aprendiz fará do ato de aprender algo novo, e não uma repetição do que foi ensinado. Tão importante quanto o domínio que o professor tem sobre a matéria é sua disposição de ser amado e de amar, de ensinar e colocar-se na posição de quem aprende, de permitir-se sentir que aquele para quem ensina também tem coisas a dizer-lhe e a ensinar-lhe.



No caso de J., a professora supunha que seus estudantes nada tinham a lhe dizer, pois *tudo* ela, supostamente, já lhes havia dito ou ensinado — como afirmava em suas admoestações. Para enfrentar essa atitude da professora, institucionalmente legitimada, J. demandava a F. o suporte que pode oferecer uma mãe. O fato de as duas terem em pauta a morte de suas mães pode ter produzido um efeito transferencial positivo entre ambas — F. foi pega por J. chorando de saudades de sua mãe — e J. explicitou seu desejo de que F. fosse sua mãe. J., na oportunidade, tentou consolar F., enfatizando que esta tinha convivido um bom tempo com sua mãe e que ela, J., no entanto, não chegara a conhecer a sua, que morrerá durante o parto. J. relatou, ainda, que sua mãe havia tido um sério problema renal e, durante a gestação, o médico alertara-a que corria riscos graves na hora do parto, caso optasse por levar adiante a gravidez. Sua mãe teria respondido ao médico que gostaria de ter muito um/a filho/a e, se fosse necessário, na hora do parto, a prioridade deveria ser a vida da criança. E assim foi. J. sentia tristeza pela morte da mãe, mas orgulhava-se dela pela coragem em dar-lhe a vida e alegrava-se por ter sido desejada.

Estavam aí, nessa conversa, duas grandezas difíceis de avaliar: a morte da mãe e a vida de J. Que “pôr-sem” desses “sem-porcentos” a menina estaria revelando de si, para além do pragmatismo do ensino matemático?

Divisão e falta — é o que traz consigo o conceito de “porcentagem” — “*fração da centena que equivale a uma determinada fração de outro número e é usada no lugar desta*” (HOUAISS, 2001, p. 2263, grifo nosso). De que lugar, ou em qual lugar, J. poderia estar fracionada em relação a um Outro número? Seria o não lugar de “*por sem* estar em uma *contagem* filial”? A falta que lhe causou não ter podido ser contada e falada pela mãe, não ter sido contabilizada como filha para a mãe? Teria sido essa cadeia de significantes que teria produzido, como anagrama de uma falta e jogo de substituições, o significante “porcentagem”?



Diante dessas questões, ocorreu-nos, também, o sentido da palavra *centena* – conjunto de cem (palavra homófona de “sem”), número de três algarismos – ressignificado em *sem tê-la*. Teria J., pela demanda que fez a F. de ocupar a função materna, ter expressado, de algum modo, o desejo de estar em um lugar em que (por operação transferencial) pudesse (se) contar como parte de um todo triangular que a incluiria em um espaço, ao mesmo tempo geométrico e psíquico, onde pudesse estar contida em uma relação a três? Estaria fazendo vazar o desejo de ser maternada, escutada, (re)conhecida como sujeito, para buscar outros sentidos para sua existência, transformando(se) diante não de uma aprendizagem objetiva, mas de algo que a pudesse mover em busca de saber-se? Teria encontrado, assim, um *todo* (a centena, agora não mais *sem tê-la*), para poder (se) fazer *parte*, passando então a compreender e a aplicar a porcentagem corretamente na escola?

Não se pode calcular o que F. ofereceu de si para J. nesse jogo especular de transferência, mas algo se transmitiu, algo que ela transformou em si e fez disso um “ensino de si”.

Kupfer (1997), escrevendo sobre a Educação e a Psicanálise, destaca a importância de o professor suportar esse jogo transferencial no qual o Desejo do aluno se aferra ao Desejo do mestre e por ele se encanta, atribuindo-lhe um saber do qual quer apossar-se. A esse desejo de saber do aluno, que ela denomina de “canabalização” do professor pelo aluno, atrelam-se dois sujeitos desejantes: o aluno e o professor que, mesmo não abrindo mão de seu desejo de ensinar, deixa-se “canabalar”, ou seja, abre mão do desejo de tudo controlar; das técnicas; do tempo predeterminado pelos currículos, pelas normas e pelos padrões, em detrimento do desejo de saber de seu aluno.



F. correspondeu ao jogo afetivo com J., o que tornou positiva a transferência. A professora da classe regular, entretanto, colocava-se em uma posição de “tudo saber”, “tudo ensinar”, “tudo controlar”, “tudo já ter explicado”, o que não dava espaço para que uma relação subjetiva - porque afetiva - ocorresse entre ela e seus estudantes. Em se colocando no lugar de um CONHECER absoluto, a professora não se dispunha a escutar — não sentia que precisava ainda saber —, uma vez que não se permitia desfazer-se de um saber *a priori*, para colocar-se em uma posição de “não saber” sobre cada um de seus alunos.

O que J. parecia demandar era fazer-se escutar, fazer-se falar. Dito de outro modo, colocar-se como sujeito em relação à professora. Pois bem, J. fez a ruptura através de sua fala em relação à mestra “todo-saber”, venceu seu próprio receio e falou. Já não lhe importava se a professora a tinha escutado, mas sim o fato de ter conseguido fazer-se ato de fala, dizendo de sua verdade, “pois a verdade do inconsciente só pode ser dita por partes, ou bem mostrar-se a si mesma sem mediação significativa, tal como expressa a fórmula: ‘a verdade, eu falo’”. (ALBANO; GARDNER; LEVIT, 2006, p. 182, tradução nossa).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“É experiência aquilo que “nos passa”,
Ou o que nos toca, ou o que nos acontece,
E ao nos passar nos forma e nos transforma.
Somente o sujeito da experiência está,
Portanto, aberto à sua própria transformação”.*
(JORGE LARROSA).

Ao revisitarmos a experiência vivida com Jordana e através dela, - a partir dos escritos de Freud sobre o inconsciente e suas conseqüências em relação ao desejo de saber; e da filosofia de Michel Foucault sobre a construção das verdades numa sociedade disciplinar -, revimos nossas práticas no que se refere ao ensino e a aprendizagem; a pergunta que ainda se faz é: - É possível uma Educação baseada na ética da diferença e das singularidades? É possível uma relação de ensino que leve em conta as diferenças e as singularidades sem tentar apagá-las, nomeá-las, rotulá-las?

O ensino, para a psicanálise, baseia-se na abertura daquele que fala e na escuta daquele que o acolhe, ou, mais ainda, no estabelecimento de uma relação transferencial, na qual quem fala delega um saber a quem o escuta, um saber que não se sabe, ou pensa que não sabe. Na verdade, *quem fala é quem aprende*. Daí porque cada um que fala faz emergir um acontecimento sempre novo: independente de o ato de fala ter sido realizado pelo professor ou pelo aluno, ambos, ao se fazerem ato de fala, aprendem.

É uma questão de posição ética, mais do que qualquer outra coisa, que nos faz, como educadores, “renunciar a uma atividade excessivamente programada, instituída, controlada com rigor obsessivo” (KUPFER, 1997, p.97), para permitirmos nos “canibalizar” pelo estudante, operando como seu objeto de desejo – desejo de saber, que nos coloca, nos provoca e nos convoca a ocupar a função de professor. Dessa forma, presentifica-se, nessa relação também, o inconsciente de cada um.



Nesse sentido, a leitura de Kupfer (1997) nos ofereceu a pista necessária, a saber, a de que a operação do inconsciente demonstra que não se pode ter controle sobre o que dizemos e tampouco sobre os efeitos que nossas palavras podem operar sobre quem nos ouve. Segundo a autora:

A realidade do inconsciente nos ensina que não temos o controle total sobre o que dizemos, e muito menos sobre o efeito de nossas palavras sobre o nosso ouvinte (...). Não sabemos o que ele fará com aquelas idéias, a que outras as associará, que movimentos de desejo o farão gostar mais disso e menos daquilo. (...) Contudo, se acreditarmos no inconsciente, temos que supor que essa transmissão poderá gerar efeitos no inconsciente do ouvinte, ainda que não saibamos exatamente quais sejam (KUPFER, p.97).

Embora organizando os saberes a ser transmitidos, a psicanálise, através de seu fundador, aponta que não há controle sobre os efeitos desse ensino ou transmissão para o aprendiz; daí afirmar que governar, psicanalisar e educar são missões impossíveis (FREUD, 1976). Essa impossibilidade advém desse “não controle” sobre os efeitos e acontecimentos que podem ocorrer ao sujeito, sujeito do inconsciente – ele pode até mesmo rejeitá-la, como era o caso de J., até então.

E não será o caso de muitas crianças apontadas como fracassadas ou com “dificuldades” de aprendizagem na escola? Não será essa uma posição diferente da esperada pela sociedade, assumida por ele (sujeito), na tentativa de (se)fazer singular?

A psicanálise de vertente lacaniana, embora rejeite ser compreendida como uma ciência - ou como outra forma de educação – diferente da pedagogia que tenta se estabelecer como a ciência do ensino –, traz-nos ferramentas úteis de compreensão do humano no que tange às questões do sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito é entendido como dividido, pois é movido pela falta e pelo desejo de fazer com o outro uma unidade; respondendo, assim, a algumas de nossas inquietações diante do discurso sobre o fracasso escolar, no que tange à constituição do sujeito – sujeito do inconsciente; sujeito de desejo.



Todavia, um diálogo com Foucault (2006) nos é profícuo, pois que o fracasso escolar é também uma fabricação social. E, se é uma invenção social fabricada politicamente, então é possível não aceitá-lo como um fato em si, mas criar outras formas menos excludentes, menos hostis de convivência com o diferente e as diferenças?

Em relação às verdades socialmente constituídas e aceitas, Fischer e Veiga-Neto (2004) aponta a possibilidade de rupturas com o jogo normativo e destaca a importância dessa possibilidade no campo da educação mostrando-nos que

Essa ou aquela prática, esse ou aquele conceito, essa ou aquela verdade nem sempre foram assim, mas foram inventadas um dia. E, se foram inventadas, então podemos buscar novas alternativas para aquilo que não queremos mais (FISCHER; VEIGA-NETO, 2004, p. 23).

É nisso que apostamos ao nos deixar afetar pelos encontros e experiências que nos “passam”, como foi o caso desse encontro com Jordana, cujas questões, permeadas por uma escuta para além do que estava posto – a verdade da escola em detrimento da verdade do sujeito - nos transforma e modifica nossas práticas.

Através do (re)conhecimento da invenção freudiana do inconsciente - , ainda que a educação esteja no campo do impossível, *a priori*, talvez apresente-se como possibilidade a posteriori, no encontro não só entre consciências mas também inconscientes e no (re)conhecimento das tramas e redes discursivas, produtoras de verdades, *a priori*, sobre como um aluno e um professor devem ser e se fazer(se). Apostamos, então, na possibilidade de uma Educação singular e altera, possível de novas e outras verdades.



REFERÊNCIAS

- ALBANO, S.; GARDNER, H.; LEVIT, A. **Glossário lacaniano**. Buenos Aires: Quadrata, 2006.
- ALBERTI, S. Demanda e desejo na transferência. In: **Literal** (Revista da Escola de Psicanálise de Campinas), Campinas, n.6, p.93-100, 2003.
- CORRÊA, R. F. **Dificuldades no aprender**: um outro olhar. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- FERREIRA NETO, G. A. O amor é dar o que não se tem. In: CESAROTTO, O. (Org.). **Idéias de Lacan**. São Paulo, SP: Iluminuras, 2001.
- FISCHER, R. M. B.; VEIGA-NETO, A. Foucault, um diálogo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, 2004.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2003.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1998. (Organização de textos por Roberto Machado em 1979).
- _____. **O poder psiquiátrico**: curso dado no Collège de France, 1973-74. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.
- FREUD, S. O mal estar na civilização. **Edição Standard brasileira das obras completas de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Original de 1929-1930).
- _____. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: Edição Standard brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976. (v.6).
- _____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Tradução de Vera Ribeiro. CoF. e notas de James Strachey. Colab. de Anna Freud. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: Edição Standard brasileira. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 2006. (Original de 1905; v.7)
- HOUASS. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.
- KUPFER, F. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo, SP: Scipione, 1997.



LACAN, J. **O seminário**: livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1991. (Original de 1969-1970).

LAJONQUIÈRE, L. Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Trad. Ari Roitman. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.

MONTEIRO, F. P. T. **Fracasso escolar**: o discurso do sujeito que fracassa. Fracassa? 97 fl. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MONTEIRO, F. P. T.; NASCIMENTO, L. C. R. Para além do princípio da ortografia: uma perspectiva psicanalítica sobre as trocas na escrita. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. esp. p. 58-72, 2006.

ROUDINESCO, E.; PLON, F. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998.

**Francisca Paula Toledo
Monteiro**

Pedagoga, mestre em Educação pela
Faculdade de Educação da Unicamp;
Professora nos programas
educativos da Unicamp;
Docente da Faculdade
Pitágoras de Jundiaí;
Pedagoga atuante com crianças que
apresentam dificuldade de aprendizagem
na abordagem psicanalítica
na Clínica Vida em Campinas;
Coordenadora do Grupo Multidisciplinar
do Desenvolvimento Humano – Grumip,
em Poços de Caldas – MG;
Docente dos cursos de formação de
professores alfabetizadores da Rede
Municipal de Monte Mor – SP;
Rua Isabel Negrão Bertotti, 100 ap. 82 A –
Campinas – Cep: 13087-508.
E-mail: franciscapaulatm@yahoo.com.br

Regina Maria de Souza

Psicóloga e mestre em Psicologia Clínica
pela Pontifícia Universidade de Campinas;
Doutora em Linguística pelo Instituto de
Estudos da Linguagem da Unicamp;
Docente do Departamento de
Psicologia Educacional da Unicamp;
Representante da Unicamp no Núcleo
Educación para la Integración
da AUGM, componente do Grupo de
Estudos e Pesquisa Diferenças e
Subjetividades em Educação - DIS
(<http://www.fe.unicamp.br/dis/>);
Orientadora da dissertação de mestrado
“Fracasso escolar: o discurso do sujeito
que fracassa. Fracassa?”, elaborada pela
primeira autora, da qual este artigo é um
fragmento escrito em conjunto
Email: reginalaghi@uol.com.br

Recebido em: 20/11/09
Publicado em: 31/03/10